発達障がいを伴う卒業期の大学生に対する支援実践
―“サポートブック”作成を通して―

菊　地　寿奈美

The Support Practice for a Graduation Period Student with Developmental Disorder: through Making “Support Book”

Sunami Kikuchi

Abstract

This paper reports the practice of support for a female student with traits of developmental disorder during her graduation period. The report gives two view points to examine the meaning of the practice. The first one is collaboration with the university supporters and outside institutions. The second one is building her self-awareness and communication skills on how to express herself to others.

About the collaboration, it is thought that it's necessary to make the network which can continue support and that network can perform the supporter support that a supporter is not exhausted. Making a support book together gave a chance for her to rediscover herself and also verbally overviewing herself was a meaningful process. Originally, support book is something that is made by guardians or supporters, and if necessary, submitting to other schools as a reference. However, for adolescence making their own support book reinforced more self-awareness than when others made for them. It could be expected that verbally expressing one's self and letting other's know what his/her necessities are to the others, will lead to functions of building self advocacy along their life stage.

Key words：support for a student with developmental disorder, collaboration, self-awareness , support book

Ⅰ．問題

発達障がいを抱える学生に対する大学としての対応は、2000年度に入り必須の課題と認識されるようになってきており、日本学生支援機構（2009）、東北大学（2010）などによる全国規模の調査研究が行われてきている。大学として発達障がい学生に対する支援システムの構築が必要であるとの提言も行われており（岩田2007）、専門の支援員を配属し、支援部署を立ち上げる大学も出てきたが、まだ個々の事例、個々の状況に応じて学内で既存の学生支援を担う部署や学生相談室等が中心になって、対応している大学が多いのが実態である。

発達障がいとは、何らかの中枢神経系の障害により発達にアンバランスがあり、コミュニケーション・社会性・学習・注意力などに偏りが生じて生活に困難をきたす状態をいう（高橋　2012）。大学生活において発達障がい学生が直面する問題領域は学業面、対人関係面、学生生活面などで、従来

の学生支援におけるテーマと共通したものであり、要点や方法論も基本的には一般的な学生支援と同様である。しかし、発達障がい学生の支援では以下の２点に力点が置かれることが多いように思われる。それぞれの要点について実情と課題を整理してみる。

発達障がい学生支援の力点

① 学内・学外でのコラボレーションの重要性

発達障がい学生支援において、学内・学外の支援者のコラボレーションは必須と言っても過言ではなく、重要性を持つ場合が多い。学内でのコラボレーションについては次のような状況が考えられる。発達障がい学生の認知特性への対応として、環境とのマッチング（例えば「試験時間の延長」「代替課題の設定」「グループ活動での配慮」等）の必要がしばしば生起し、大学の課題となる（山本，仁平 2010）。このような従来の枠組みの変更は、学生相談カウンセラー、学生支援コーディネーターといった学内の支援者を含め担当教職員、あるいは学部、といった様々なレベルでコンセンサスを確認しながら、合理的配慮の範疇で行っていくことになる。大学コミュニティ内で不断のコミュニケーションとコラボレーションが必要となる所以である。

また、コミュニケーションに困難を抱えている発達障がい学生に対応する教職員（時に他の学生や学生集団）は、当該の学生にどのように対応すればよいのか困惑している場合が多い。教職員など大学コミュニティの成員の技術的、情緒的負担を軽減して大学コミュニティの多様性を維持していくために、支援者は彼らと継続的なコラボレーションをしていく必要がある。具体的には教職員間で方針確認した上での役割分担、教職員とカウンセラーのコンサルテーション、などが行われる。

学外機関とのコラボレーションについては、学生の居住地等の医療機関、専門支援機関とのコラボレーションが生じる場合がある。学生当事者がすでに学外の相談機関を利用している場合もあれば、学内の支援者からの紹介で学外機関につながりを作る場合もある。いずれにしても、学外機関の利用は現在の学生生活がより安定した状態を維持できるようにするため、また大学を離れた後の生活で支援の拠り所とするためという意味がある。学内支援者は必要に応じて学外機関の支援者とも連絡を取り合い、支援の方向性を確認しながら対応を進めることが求められる。

② 本人の自己理解とそれを他者に伝える力を育てるアプローチの必要性

青年期はライフサイクルの中でアイデンティティの獲得が発達課題とされ、大学生期は様々な活動を通して試行錯誤をしながら自己認識の外輪郭を作っていく学生も多い。また、教育を受ける側から社会への参与をしていく準備の時期であり、卒業期には職業選択という形で主体的に自分の環境を選択していく課題に直面する。発達障がい特性を持ち合わせていない多数派の学生にとってもこの作業の意義は大きいが、発達障がいを抱える青年にとっては的確な障がい理解と自己理解が職場適応の必要条件になる（毛利 2009）ため、この時期の意味は一際大きい。学生支援においては、障がいを含めた自己の特性の理解と受容を支援することが課題となる。

発達障がい者の場合、このような自己理解の課題に加えて、その情報を誰が持ち、伝えるのかという問題もある。本人が障がい特性を持っていることを幼児期や児童期など発達の早い時期に保護者が認識している場合、当事者の特性を周囲（例えば保育所や学校など）に伝えることは、保護者の役割であることが多い。学校教育制度の中に生徒、学生として存在する時期は指導や支援の対象とみなされる程度が大きいが、学校教育制度から出て社会人として活動していく時期には、主体性や責

任をより大きく求められるようになる。発達障がい特性を持ちつつライフサイクルを進めていく人にとって、大学生の時期に自己理解を進め、それを他者に伝える力の促進に取り組むことは、その後のライフステージで自分の人生を主体的に送るための準備になるだろう。発達障がいには共通した特性はあるものの現実場面での問題の現われかたは個別性が大きく、ケースによって問題とその対応は様々である。このため、自己理解を進めそれを他者に伝える力の促進の取り組みは、当事者の体験に即して具体的な出来事を取り上げ、本人の腑に落ちる程度の抽象化が肝要となる。大学終了後に続く活動場面で自分の特性を他者に伝え、自分がいる場面の中で特性をどのように活かすか、あるいはどのように補うかを周囲の人と協働して考え整備していく対人関係をイメージすれば、大学での支援関係も"協働"といった関係をイメージして行うのが望ましいだろう。

活動場所が学校からより広い意味での社会に移行していく大学生の時期に、自己理解に基づき環境調整に関する要請を他者に伝える準備に取り組むことは、社会に向けて援助（assist）を要請していく援護（advocacy）[1] 作業（望月　2007）となり得る。これまでは、保護者など身近な支援者が行っていた援護作業を自らが要請していくとしたら、自己援護 self advocacy[2]（小谷 2013, 堀・栄留 2009）の活動につながっていく可能性がある。

本稿では、発達障がい学生の支援の特徴として上記二点を踏まえた上で、筆者が学生相談カウンセラーとして支援した発達障がいを持つ卒業期のケースを提示する。

Ⅱ．卒業期の発達障がい学生支援の実際

学生支援におけるサポートブック作りの導入

以下に示すケースは、教員との関係が悪化してコミュニケーション不全となり、進路を見出しにくくなっていた。カウンセリングではこれまでの出来事を振り返りながら"サポートブック[3]作り"に取り組んだ。また、その過程で教員・学外機関とのコラボレーション、家族調整も行ったので合わせて報告する。本ケースの支援ではサポートブック作りの目的を次の２点に置いた。１点目は学生と教員との関係が悪化し、学生が教員への恨みや怒りといった否定的な感情にとらわれて心理的距離がおけない状態になっており、現実的な将来展望も設定できずにいたので、教員へシングルフォーカスになっていた認知をシフトするためである。2点目は本人の自己理解を促進し将来的な展望を持ちやすくするための取り組みと位置付けた。

本ケースに対する支援の取り組みを通して、発達障がい学生の支援の課題として先に示した①学内・学外での支援者のコラボレーションの重要性と②本人の自己理解と他者に伝える力を育てるアプローチ、の２点を中心に検討する。

支援の経過

以下に支援の経過を提示する。

1）ケースの概要：A、大学院生（M2)、女性、20 代前半、理学系研究室所属。

学部ではテスト成績優秀で大学院に進学した。大学院では学部所属時とは別の教員が担当となった。新しい担当教員から指導を受けるが、課題がこなせず担当教員とのコミュニケーションがうまくいかなくなっていった。A は徐々に教員に対して恨みや怒りの感情を強く持つようになった。相

談室へは大学院修了予定年度の秋に「担当の先生が障がいを理解しない挙句、嫌がらせをする。」との相談内容で来室した。

2）面接の過程

面接の過程を4期に分けて、各時期のテーマと主なやり取りを示す。学内・学外でのコラボレーションは〔　〕で示した。サポートブック作りの取り組みは □ 内に記した。

第1期　＃1～＃3　本人の特性と状況の見立てを行い支援関係を形成した時期

初回面接（＃1）では担当教員に対して「暴言を吐く、パニックおこしたら無視する。実験やめろという。発達障がいに理解がない。総論を勉強しろ！というかんじ。」と怒った様子で話す。カウンセラー（以下Coと表記）が、先生にはどうしてほしいかと問うと「具体的にはわからない。今、（自分は）暴走し放題、抑制が効いていない。」と言う。また、精神科に受診したことはあるが対応してくれるとは思えず通院はしていないこと、就労時に役立つと思い精神保健福祉手帳を取得していること、地元の発達障害者支援センター（Xセンター）を利用していること、次週予定されている担当教員との進路についての話し合いで「ガチンコバトルになる」と緊張していることが話された。Coから、先生との関係で困っているという事だが相手に具体的に何をわかってほしいのかを伝えられるとこれから先やりやすくなると思うのでカウンセリングでは自分の特徴について一緒に考えてみないか、と提案し継続面接をしていくことになった。Coが担当教員、Xセンターとも連絡を取り、Aの学生生活や進路設定について協力して支援していくことについて、本人の了承をもらった。

〔教員コンサルテーション（B先生…担当教員、C先生…同じ研究室の共同指導者）〕

教員からは、Aに質問すると攻撃と受けとられコミュニケーションが成立しなくなっていることなど、困惑している状態が話された。Coからはカウンセリングの方針を伝えた（①修了までの間、学内で情緒的に安定して交流できる関係を作ること、②近い将来（就労）につながる具体的な安心材料を持てるようにすること）。今後も教員と連絡を取りながらAの対応を進めることを確認した。予定されている本人・保護者との面接では、保護者と教員が協力できる関係づくりを目標にしてはどうかと助言した。

#2で、Aは面接に文献（アスペルガー障害に関するネットの資料や書籍）を持参した。Coより“サポートブック”の説明を行い、一緒に作っていくことを提案した。

＊サポートブック作成の経過（#2）

●サポートブックの例示と作成手順の説明

Coが神戸市がネットに掲載しているサポートブックの資料（神戸市サポートブック作成検討委員会）から、青年期バージョンのサポートブックを見せながら説明すると、Aは持参していた発達障がいについての書籍の『○○君の取扱説明書』のページを広げ、「これですね」と理解した。サポートブックの作り方として大まかに次の手順をホワイトボードに書いて提示した。

① 好きなこと、得意なこと、苦手なこと、困ること（困ったこと）を挙げていく。

② これらをまとめて表に整理していく。

③ 最終的に冊子形式のものに仕上げ、大学の終了までに完成させて就労相談の際に利用できるようにする。

Aはこの時点で地域の相談機関を利用しており、相談員から今後就労相談に関しては地域の機関に紹介することを伝えられており、サポートブックの使い方についてもイメージしやすいようであった。

＃3で、母親と一緒に来談。母親面接の予約はなかったが、3者面接を行った。親子の心理的距離は近く、母親はAの補助自我的機能を担っているようであった。

〔教員コンサルテーション（B先生、C先生）〕

保護者（父母）・本人との進路に関する面接を実施した後、担当教員からCoに報告があった。本人は大学院修了後も研究員として大学に残りたいと希望しているが、父は本人は研究に向いていないと考えていて、母は本人の意向を大事にしてやりたいが支援機関での社会参加プログラムへの参加を希望していた。面接の途中で、教員が保護者だけと話したいので本人に退室を求めると、刃物を出して部屋の窓（6階）から出ようとしたので父が止め、本人ともみ合いになる一幕があったとのこと。納得がいかないと危険行為に至る衝動的な側面があり、教員は今後も対応に不安を持っているようであった。今後必要に応じて、保護者と情報交換などの連携をしていけることを確認できたのは収穫だったということだった。

教員から現状の報告としてAは研究室でB教員が近づくだけで過呼吸になるとのことで、現場は緊張感が高く、本人・教員共にストレスは大きく、教員は対応が難しい状況が続いていることが伝わってきた。

第2期　＃4～＃7　サポートブックの作業を通して自己理解の課題に取り組んだ時期

この期間は、本人との面接では“サポートブック”作りの作業を中心に進めた。

＊サポートブック作成の経過（＃4～＃7）

●本人特性のデータ作り

この時期の面接では、本人の特性を示すエピソードを挙げていった。まずは本人の得意なことについて思いついたことを話してもらった。“得意なこと”“苦手なこと”“困った場面”“いやな気持になった場面”など本人の主観に基づく分類ごとにA3の用紙に分けて、Coがエピソードを箇条書きにして書き留めていった。

“得意なこと”では「四つ葉のクローバーを見つけることが得意」などの特性が本人から出てきた。“苦手なこと”は「言葉で説明するのが難しい。説明できないときに待って欲しい。」という内容だった。教員に実験報告の不備を指摘された経験を想起し、怒りの感情も再体験されているようで言葉が荒々しくなっていった。苦手なことの振り返りは短時間で終え、Coから、次回もコミュニケーションの難しさについて考える作業を続けよう、と提案した。

●対応策のアイデアを見つける

“得意なこと”として「法則を見つけることができる」特性が本人から話され、小学生の時の計算方法の工夫の体験が思い出された。計算方法を図を描いて説明してくれた。“苦手なこと”として「言葉で説明するのが苦手」と言っていたので、日常生活で言葉の力が活かせない場合を考えた。言葉で説明しにくい場合、今回の様に図を描いて説明する、説明に詰まった時に聞き手から説明の手掛かり（質問、確認など）をもらう、という対応策が役にたつのではないかと話しあった。この話題の中で常にノートを持ち歩いて、人に説明する時に必要ならば図などを書くとよいのではないかとCoが提案し、Aはノートを持ち歩くことを実践するようになった。このような経緯で生まれてきた対処法をサポートブックの『対応』欄に盛り込むことにした。

＃7では、修論の締め切り期日が迫ってきてD先生（Aが1-2回生にときのゼミ担当で比較的良い関係の教員）に修論のスタイルを添削してもらい、Aが直すということを繰り返している、と報告が

あった。修論提出後の発表会では長い質問をされると理解できない、など不安があるとのことなのでCoと対策を考え（ex.フロア参加者に質問に関する資料番号を言ってもらう、要点を短く言ってもらうよう参加者に頼む、など）依頼メモにしてC先生に渡すことにした。

〔Xセンターと連絡をとる〕

Xセンター職員から連絡があり、面接を行ったとの報告があった。「本人・母と面接した。修論を提出するように言った。修了後に研究員として継続することは無理なことは大学では取り上げているか？伝え方によっては危険行為もあるかもしれない。ナイフを持っていると本人が言っている。修了後はXセンターから就労準備トレーニングにつなげることはできる。」という内容だった。Coからは進捗状況を報告し、Aが希望している研究員としての道は絶たれる可能性は高く、その際、Xセンターの支援につながっていることは大きな希望になるだろうと伝えた。

第3期　＃8～＃10　<u>修了・進路の課題に直面した時期</u>

この期間、Aは大学院の修了、修了後の進路について現実的な課題に直面し、対応を進めていった。「研究生になりたいのにあの先生（B先生）が推薦状を書いてくれない。先生は暴言ばかりで研究つぶされた。」と希望が絶たれそうで被害的になっていた。だが、両親が大学に残ることは意味がない、と言っていることも受け入れようとしている。結局、研究生として大学に残るために担当教員から必要な推薦状はもらえず、「くやしい」と言うものの、Xセンターでの面接の予約をとり就労支援センター（Yセンター）に紹介してもらう、と予定を話して将来のことを考え始めた。

〔Xセンターと連絡をとる〕

Coから本人に研究生として受け入れはしないことを伝えたが危機的な状況にはならなかったこと、大学での課題としては修論発表が残っているという2点を伝えた。就労支援としてXセンターで継続して支援していくことを確認した。

その後、修論発表会も大きなハプニングはなく終了し、研究室の片づけのことで「頭が一杯」と言う。修論発表会について色々な心配があったが、終了して肩の荷が下りたという様子はほとんどなく、次の気がかりに注意が向けられていた。

＊サポートブック作成の経過（＃8～＃10）

この期は、サポートブック作成の作業は少なかったが、研究生の道が閉ざされてから、就労に向けての現実的な切り替えがなされたので、その後は特性のデータ作りを進めた。データとしてのエピソードが書かれたA3の用紙は、10枚程度溜まった。

第4期　＃11～＃17　<u>サポートブックをまとめる／大学生活を終結する作業の時期</u>

サポートブックをまとめる作業を進める。＃11で、Aから今後修了までの期間、週2回の面接を行う希望があり、そのように進めることになった。その後の面接では研究室の整理も期限までにしないといけない、と修了に向けての忙しさや、Xセンターでの面接があり就労に向けてYセンターとの連携の話が出た、などが語られた。

＊サポートブック作成の経過（＃11～＃16）

●カテゴリー分類

特性のデータ（エピソード）を記入したA3の記録用紙を床に並べ、似ている内容を色ペンでグループ化し、命名する作業をした。分類の作業はCoの提案→本人の修正→Coの再提案という流れで進めた。グループごとの命名は次のようになった。『長所』『人との関わり』『感情』『想定外』

『感覚』の5カテゴリーである。
●出来上がりの書式の相談／PCでの編集作業
Aから出来上がりの形について携帯版（A5の用紙1枚程度)、ダイジェスト版（A4用紙3枚～4枚程度の薄い冊子形式)、フルレングス版（A4用紙15枚程度の冊子形式）の3種類作りたいとの案が出るが、Coから時間の制約があるのでダイジェスト版を作ることを提案した。
“サポートブックのまとめ方”（資料1）に沿って、使い方、サイズ、形式、編集について具体的に相談した。Aから色付きにしたいとの提案があった。（# 11- # 12)
Coが出来上がりの書式を2種例示して、本人の気に入った書式を選んだ。次回までにAが自宅PCでフォーマットを作って来ることを宿題にした。(#13)
Aの提案で1頁目に目次を入れること、重要な部分は色文字で書くことにした。『感情面』の内容で、パニックになるとどうなるのか、他者からの情報が必要なので（自分ではパニックなので分からない）家族に聞いてくることを課題にした。（# 14)
特性カテゴリーの命名について、Coの提案で『想定外』は『臨機応変の難しさ』にかえることにした。Aの提案で、『臨機応変の難しさ』の小項目の中に「自分にとって想定外になり、困ったこと」とまとめて、これまでの経験を列挙することにした。(#15)
目次、感情面の内容でパニック時の具体的な行動を書き加え、フォントなど面接でポイントを整理し、宿題→Coの添削→宿題の流れでサポートブックの編集作業を進めた。
前回の修正点について自宅で編集をしたサポートブックを本人が持参する。Coが用意したクリアファイルに綴じ完成の形になる。本人は「作ってみて、意外に特徴が少ない。こういう作業をやってみて案外と楽しい」との感想を語った。（# 16)
完成したサポートブックを資料2に示す。

最終回（# 17）では「最後なのでキャンパスが見下ろせる1号館から大学の風景を見てきた。ほんとは2号館（Aの所属学部のある学舎）から見たかったけど、親から出入りしないように言われている。先生に会ったらぼろくそ言われるから。」「高校生の時、同級生とのトラブルでいじめの標的になった。大学では3回生までいじめが続いた。女の子に嫌われてひどくやられた。周りは同情してくれる人もいて、先生も謝ってくれた。」と、大学を去る寂しさや、これまでの傷つき体験を語った。Coは、私たちも大学の対応として勉強しないといけないことがある。もしよければAさんが卒業してから、どういう風に仕事と出会うのか、区切りがついたら連絡をもらえるとうれしい、と伝えた。Aは「アスペの先輩としてということですよね。」と応じた。最終回は、話の内容は豊富だが、話し方は総じて静かな印象であった。カウンセリングではこのような経過を辿り、Aは大学院を修了した。

大学修了後、約1年経った頃にAから筆者に近況の報告があった。Aは就労支援センターで就労準備支援を受けた後、障害者採用枠での就労をしたという事である。大学でサポートブック作りに取り組んでいたことについては、就労準備段階で特性の理解を一からやらなくてもよかったので楽だったと感じていること、職場環境に合うように大学で作ったサポートブックを改訂した、という経過を報告してくれたことを付記しておく。

Ⅲ．考察

1）学内・学外での支援者のコラボレーション

本ケースでは学生と教員の関係性が大変困難になってから、筆者が支援を始めた。教員はすでに疲弊しており、学生を指導するのが困難になっていた。教員は学生から暴言を向けられており、また教員に向けてあるいは学生が自分自身を傷つける可能性も含め、暴力も想定せざるを得ない状況で不安も感じていた。

このようなケースでは、本人支援と並行して教員コンサルテーションが必須であった。教員コンサルテーションでは、支援学生のための専門職間の相談という本来の意味合いの他に、疲弊している教員の直接的なサポートも必要であった。本人の人間関係の持ち方の特性が被害的になりやすい面があること、本来、大学院生に期待されるアカデミックな資質としては欠けている部分があること、など担当教員としては大学教員として対応すべき仕事を超えている感じを持っており、Co はコンサルテーションの折には一つ一つもっともなこととして苦労を労った。その上で、危険行為があった場合の対応などについて具体策を話し合い危機的状況に備えた。

本人の進路に関して本人の希望と教員の判断が異なり、本人の希望を拒否した場合に危険な行為をすることも考えられたので、教員の判断を伝えることは教員にとって大きな負担であった。しかし、教育機関としては学生のアカデミックな能力や適性を根拠に判断することを教員内で確認し、Co も支持した。本人に大学に残ることは許可しないことを伝える面接に際しては、これまで就職活動につながる準備をしてきており、本人の挫折感を緩和する可能性があると Co から教員に伝えたことは、教員のいくらかの安心になったのではないか。

本ケースは卒業期の学生であったので、修了後の支援の中心となる地域の支援機関と大学の支援者が連絡を取れていたことは、本人にとっても安心材料の一つであったと考えられる。本人は、学外の支援機関向けには大学側の不適切な対応を訴える形で相談をしていたので、当初は当該機関から本人の被害的な感情を代弁するような印象の言い方もあった。しかし、地域の支援機関は卒後の就労支援をつないでもらう貴重な機関となるので、Co からは学内での対応の進捗状況も含め、節目には状況報告をして大学と学外支援機関がスプリットしないように支援の橋渡しをしていった。

本ケースのように、自身の特徴を部分的には自覚しながらも、周囲に理解されず同世代からは受け入れてもらいにくい人間関係を体験してきて被害的になる傾向が強い人は、生きづらさを攻撃的言動という形で表現することがある。周囲の人にとっていわゆる「困った人（困った学生）」になりやすい。支援体制としては、支援を継続できる支援者間のネットワークが作れること、また、本人に関わる人が疲弊しきらないようなサポートをネットワーク内でできることが必要だろう。

2）障がい学生の自己理解と他者に伝える力を育てるアプローチについて

ⅰ）発達障がい学生にとってのサポートブック作りの意味　―自己の俯瞰という視点から―

本ケースでは、学生本人が教員に対して「発達障がいの理解が足りない」と怒るものの、何を理解してほしいのかは「わからない」と言っていたことが、筆者がサポートブック作りの導入を思いついたきっかけの一つであった。発達障がいを抱える当事者にとって、適応がうまくいかないことをどのように把握して言語化するかという課題は一般的な青年期の自己理解以上に困難な作業であろう。青年期のアイデンティティは様々な経験を積み重ねる中で、行きつ戻りつしながら構築され

るものだが、発達障がいのある青年は現実の滞りに度々ぶつかり、混乱しながら一青年としてのアイデンティティを構築するという二重の課題（毛利　2012）に取り組むことになるからである。

青年期のアイデンティティ形成の過程を困難を抱えながら歩んでいく発達障がい学生にとって、人間関係や学業面で滞りがちな学生生活の場面を区切って検証していくと、振り返ったその場面においては対象化できることもある。発達障がい者は思考が具体的で事態と距離をとることが苦手である。A の場合、教員に‘理解されない怒り’に圧倒されていたが、教員との関係を振り返るために援助者が加わり、相談室内では生きづらい外界との摩擦をいったん保留にすることで事態を俯瞰する作業はわずかながら進んだ。サポートブック作りの過程ではどんな時に、どういうことが起こると、どのような感情状態・行動となるのか、それが適切な結果でないならば、どの時点で状況が変わればより適切な状態になるか、といったことを考えた。A 自身が他者に伝えることを想定した課題性の中で、困難が起こる状況を検証し、自分や他者の行動や条件がどのように変われば、困難が減るのかを考える体験をしたと考えられる。この過程で発達障がいの特性を持ちながら自分の生活をコントロールしていくイメージがわずかながらでも持てた可能性がある。

大学での発達障がい学生の支援のためのサポートブック利用については、入学前に本人、保護者、高等学校教員に作成してもらい大学での支援ネットワーク構築のために利用した報告がある（萩原 2010）。サポートブックは幼稚園から小学校、小学校から中学校といった教育（生活）環境の移行時期に継続した支援が引き継げるように利用されることが多いが、大学においても導入期、卒業期などは有効な支援ツールとなり得る。青年期においては、自らがサポートブックを作ることで、その作成過程が自分の生活に対するセルフコントロールの感覚を育て、社会の中で障がい特性を持ちながら状況と折り合い、自分を活かすためのセルアドボカシ―につながっていくと考えられる。

向谷地ら（2005）は精神障がいを抱える当事者との活動の中で、仲間と一緒に自らを“研究する”当事者研究という領域を開拓しているが、向谷地は当事者研究は症状を抱える当事者が自らの日常について「問う」という営みを獲得することであると述べている。困難を抱えた当事者は困難に自らが圧倒され、周囲に困った人扱いされ、自分に問を向ける余裕がなくなっている。自分への問いが立てられにくい状況では自分を把握し、言語化するのは難しい。当事者研究は他者と一緒に自分を言語化し俯瞰していく作業であるが、自ら作るサポートブックは“研究”の方向への深化は目指さないものの、自分に起こっていることを言葉で抽出して他者に伝わるものにするという意味で、支援者と一緒に自らを再発見するという感覚を伴う作業である。今回 A が取り組んだサポートブック作りは他者と共に自分の特性を発見し言語化して俯瞰していくという意味で、当事者研究と連続線の位置にあるのではないかと考えられる。

ⅱ）サポートブック作り課題の適用条件

発達障がい学生支援において、サポートブック作りの方法が適用できる条件について以下に述べる。

本稿で示したケースにおいて筆者がサポートブック作りを提案した準備条件としては、まず本人が障がい告知を医師から受けていたこと、さらに、精神保健福祉手帳の交付を受けており、障がい者として社会制度を利用していく態度がはっきりしていたことである。また、関連書籍などを読み自分の状態を知的に探索しており、自己探求的なオリエンテーションを持つことに抵抗の少ない人と予想された。障がい告知を受けていること、障害者手帳の交付を受けていることがすなわち、障がい特性を持っている自分の状態を受容しているとは限らないが、日常的に起こっているエピソー

ドを障がい特性と結びつけて考えていく作業は進めやすくなると考えられた。この方法が適用できる条件は、一つには、本人が障がいの告知を受けており、自己探求的なオリエンテーションが垣間見れることである。

二つ目には、本人の動機づけについてである。本稿では、大学卒業期の学生の支援過程を示したが、学生は卒業後の活動場所（職場的場面）を想定しており、そこでの適応に役立ちそうなこととして“自分を知り、他者に伝える”作業に取り組む動機づけを持つことができた。従来、サポートブックが学校移行時といった子どもの所属機関が変わる節目に保護者などから新たな機関に支援ツールとして渡されることが多いことを考えれば、A の場合も所属機関の移行に役立つツールとして理解しやすかったであろう。サポートブック作りに取り組む条件の一つは、卒業期に限定はされないが、本人にとって自分を的確に伝えたい他者が存在していることであろう。

iii）サポートブック作りの過程における注意点と工夫

作業過程においては、手順を視覚化して示したり、特性のデータ（本人の具体的経験）を書き留めて抽象化していく（カテゴリーに分類して命名する）作業段階を構造化して進める工夫をした。発達障がいの特性として、聴覚情報の受容の弱さが言われており、視覚情報の提示はその特性を補うものとして推奨されている。本ケースでは、大学院生であり、知的な作業には親和性が高い人であったが、自己特性といった客観視しにくい領域を言語化していく作業においては、発達障がい者の認知特性を補う視覚情報の提示、作業手順の構造化といった工夫が必要であった。

作業過程で生じたもう一つの課題としては、感情面の問題があった。苦手なこと、困った状況では否定的な感情を伴っていることがほとんどなので、その振り返りは否定的な感情を再体験してしまう傾向があった。これは、一部の発達障がいを抱える人が、特定のエピソードを正確に記憶しており、生々しい感情を伴って再現しやすい特性を持つことと関連していると考えられる。サポートブック作りの作業の中でも、“苦手なこと”“困る状況”のエピソードを語ってもらう際には、想起する中で怒りの感情が出てくることがしばしばあった。このようなときには、元々の目標（「困った状況をなるべく避けられるようにサポートブック作りをしていること」）を確認し、振り返りの作業は短時間で終えるように心がけた。

Ⅳ．まとめ

発達障がい特性を抱える卒業期の学生に対する支援の実践を報告した。発達障がい学生支援において力点がおかれる次の 2 点から実践の意味を考えた。①学内・学外の支援者のコラボレーション、及び②本人の自己理解と他者に伝える力を育てるアプローチ、の視点である。

支援者間のコラボレーションについては、学内・学外の支援者が継続した支援ができるネットワークを作ること、特定の支援者が極端に疲弊しないように支援者間でのサポートができることが必要であった。自己理解の支援では支援者と一緒にサポートブックを作成する作業を行った。サポートブック作りの支援における意味、適用条件、注意点と工夫について考察した。サポートブック作りの過程は自己の再発見であり、言語的に自己を俯瞰する意味があったと考えられた。自分の特性と必要な対応について言語化していくことは、今後のライフステージにおいてセルフアドボカシ―の

機能につながっていくことが期待される。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、Aには支援の経過、資料を提示することに快く同意をいただきました。支援者として自らの活動を振り返る機会を持つことに協力していただき、深く感謝いたします。

注

１）望月（2007）は、当事者が生活する社会環境の中に援助を定着させる要請作業を行うことを援護作業と呼んでいる。

２）当事者が権利行使の主体であり、当事者自身が権利のための訴えを行い、それを周囲の人たちが支援していく形態。アドボカシーの本質とされる。対極の概念はパターナリズム。

３）サポートブックとは発達障害のある人が、いつでもだれからでも同じ支援を受けることができ、安心して社会生活ができるようになるための支援ツールである。多くの場合、保護者が子ども（幼児、児童）に関する様々な情報（特徴・接し方・支援方法など）を冊子形式にまとめ、学校などで支援の参考に使われる。

参考文献

堀正嗣・栄留里美　2009　子供ソーシャルワークとアドボカシー実践．明石書店，13-24.

岩田淳子　2007　学生相談の動向―発達障害学生の支援の研究―．障害者問題研究，35（1）52-57.

川角隆一　他　2010　大学における発達障害のある学生への対応　―4年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえて―．　東北大学大学院教育研究科　研究年報　第59集　第1号.

小谷裕実　2013　支援を要する学生へのアプローチ（講演録）．京都学園大学学生相談室報告書2010・2011年度，19-36.

神戸市サポートブック作成検討委員会（神戸市）2014　サポートブックの作り方・使い方ガイドⅡ　http://www.city.kobe.lg.jp/child/grow/network/img/201409sapo2.pdf

望月昭　2007「対人援助の心理学」1．対人援助の心理学とは，朝倉書店，1-18.

毛利眞紀 2009　広汎性発達障害を持つ女子学生との心理面接過程．学生相談研究，30（1），1-11.

毛利眞紀　2012　自己理解・他者理解―中間期の課題―．高石恭子、岩田淳子編著，学生相談と発達障害．学苑社，73-94.

向谷地生良　2005　当事者研究とは何か．浦河べてるの家編，べてるの家の「当事者研究」医学書院，3-5.

日本学生支援機構　2009　平成20年度大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.

小田切紀子　2007　学生相談におけるアスペルガー症候群の学生への援助のあり方．学生相談研究,28（1），51-61.

荻原豪人　2010　特別支援教育を受けてきたアスペルガー症候群の学生支援体制．学生相談研究，30（3），167-178.

高橋知音　2012　発達障害のある大学生のキャンパスライフ　サポートブック．　学研.

鶴田和美　2001　学生のための心理相談　大学カウンセラーからのメッセージ　培風館.

山本佳子・仁平義明　2010　アスペルガー障害学生の学業支援．学生相談研究，31（1），1-11.

（京都市スクールカウンセラー）

資料１

サポートブックのまとめ方

どんな目的で使う？

自分の発達障がいの特性を知ってもらうため。（特に仕事に関すること）

どんな場面で使う？

X センターでの相談、Y センターでの相談やハローワークでの就職活動

誰に渡す？

X センターの相談員、Y センターの相談員、ハローワークや職場の人

どんな内容を書く？

長所、人との関わり・コミュニケーション、感情面、想定外で困ること、感覚（主に聴覚）の特性

どんな形にする？

A４でファイルに入れて保存できる形、特徴ごとに文章を枠に入れる形でまとめる

資料２

○○○○　自己紹介

私は生活をしていく上で、下記のような特性を持っています。これは主にアスペルガー症候群と言われる神経系の特徴によるものです。周囲の人に私の特性を理解してもらい、社会生活や仕事をしていきたいと考えています。

目次

１．長所

- 記憶力が良いです。
- たくさんのものの中から異なるものを見つける力が高いです。
- 数の関係を（数式などで）見つけ出すのが得意です。

２．コミュニケーション・人との関わり

◆特徴

会話の発信

- わからないこと、困ったことは質問できます。
- 一般知識、ボキャブラリーはあるが、説明する力が弱く、話が相手にわかりにくいことがあります。
- 重要なことを伝えず、些末なことを細かく伝えてしまうことがあります（話の要領が悪い)。

会話の受け取り

- 説明のスピードはゆっくり目の方が理解しやすいです （大事なことはメモを取りながら聞くことが多い)。
- 否定的なことを言われると感情が爆発しやすいです。
- 注意喚起がなく遠くから話しけられると聞こえていないことがあります。

◆対応・対処

- コミュニケーションには話し言葉のみでなく、書字や図も加えてやり取りしてください。私はいつもノートを持っているのでそれを使うようにしています。
- 私の説明がわかりにくい時は、説明の手がかりになる言葉などを示してもらうと助かります。
- 仕事の指示などをする際には近くに寄ってから「説明がある」と前置きしてください。

３．感情面

◆特徴

- 人の感情が読み取りづらいので、人が怒っているのかいないのかわからず、他人が自分に対して悪い感情を持っているのではないかと思いがちなところがあります。
- 人に傷つくことや神経を逆なでされるようなことを言われると泣き出したり大きな声を出したりします。
- 探し物が見つからないなど物事がうまくいかない場合にうなり声をあげる、頭をかくなどの行動が見られます。すぐに解決することも多いので、数分で終わることが多いです。ただし解決できないと長引く場合もあります。

◆対応・対処

- 慣れるまでからかったりしないでください。また、飲み会等で酔っぱらっている時に絡まないで下さい。
- 対人トラブルでパニックになっている場合、当事者だけでは解決できないため、少し落ち着いてから、当事者以外の人に相談に乗ってもらえると早く落ち着きます。
- 様子がおかしい場合、可能であれば、うまくいかないことを手伝っていただけると嬉しいです。ただし、何がうまくいかないかは説明できない場合があります。

４．臨機応変の難しさ

◆特徴

- 心の準備ができていないと驚きが大きいです。突然話しかけられると驚く場合があります。特に作業中に話しかけられると、どうしようか迷い、軽いパニックになります。
- また、以下のことでも私にとっては想定外になり、困りました。

　電車の型と椅子の布地が異なっている。
　日本語のほとんど通じない留学生にどう挨拶するか。
　電車がいつもと違うホームに停車した。
　自動改札機の型が変わり、残金が表示されるようになった。

◆対応・対処

- スケジュールは事前に示して下さい。
- 変更や用事がある（話しかける）ときは、作業が一段落ついたときに伝えてください（火災等の緊急性が高い非常時は除く）。

5．感覚（主に聴覚）

◆特徴

音の聴覚過敏

- 大きな音やマイクのハウリング音などに耳をふさぐ行動が見られます。

接触過敏

- スーッと触られる感触が気持ち悪く感じます。（特に素肌で触られると）

音の聞き取り

- ざわざわしたところ(居酒屋や立食パーティ等)では相手の話の聞き取りが困難です。

◆対応・対処

- 大きな音や大きな声のする職場は避けたいと考えています。
- 挨拶代りにも触られるのは苦手なので、挨拶代わりでも触らないで下さい。
- 話し言葉だけだと聞き取りづらいので、書字や図も加えてやり取りしてください。